



Diskurse + Praktiken = Datenhandeln? Eine Akzentverschiebung entlang der praxeologischen Diskursanalyse

Valentin Dander

Ausgehend von den Differenzlinien zwischen Sozial- und Kulturwissenschaften und zwischen Symbolischem, dem Handeln und dem Materiellen wird mit der praxeologischen Diskursanalyse eine verbindende Perspektivierung eingeführt und medientheoretisch erweitert. Am Beispiel digitaler Daten wird verdeutlicht, welche Akzentuierungen sich durch diese Perspektive für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung ergeben.

Starting from the opposition between social sciences and cultural studies, as well as between the Symbolic, actions and the material sphere, the praxeological discourse analysis is

being introduced and media theoretically augmented. In applying this methodological approach to digital data it is shown, what we can learn from it for research in media education.

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag zielt auf die Diskussion und eine mögliche Beantwortung der Frage nach dem Verhältnis von Kultur- und Sozialwissenschaften bzw. nach dem Verhältnis von Symbol und Handeln, genauer: Diskurs und Praxis. Am Beginn steht die Problematisierung der "paradigmatischen Unterscheidung zwischen Sozial- und Kulturwissenschaften", auf die der Call for Papers für diese Ausgabe der Zeitschrift MEDIENIMPULSE verweist. Die Frage, wie "sich der Gegensatz von Sozial- und Kulturwissenschaft im Umfeld der Frage nach den menschlichen Symbolisierungen aus Sicht der Medienpädagogik genau argumentieren [lasse]?" (ebd.) geht bereits davon aus, dass ein Gegensatz bestehe. Dagegen lässt sich hingegen fragen, worin verbindende Elemente zwischen den beiden konstruierten Polen der Kultur- und Sozialwissenschaften bestehen, ob nicht auch ein 'Sowohl-als-Auch' möglich sei und inwiefern dieses für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung fruchtbar gemacht werden kann.

Einen zweiten Faden bildet in der Einleitung die (durchaus banale) Beobachtung, dass sich in jüngster Zeit auf beiden Seiten dieser Differenzlinie Versuche mehren, Vernetzungen, Verbindungen, die Zusammenhänge und das 'Dazwischen' von Mensch, Medien und Materialitäten theoretisch und methodologisch zu erschließen. Exemplarisch sollen an dieser Stelle – der Text wird notwendigerweise Lücken aufweisen – zum einen die medienwissenschaftliche Arbeitstagung *Medien – Bildung – Dispositive* in Braunschweig 2013 genannt werden, die über den Dispositivbegriff in erster Linie an einer Foucaultschen Theorietradition angeschlossen und aus der der gleichnamige Sammelband hervorging (vgl. Othmer & Weich 2015). Zum anderen sei das Magdeburger Theorieforum erwähnt, welches von

erziehungswissenschaftlicher Seite 2014 *Netzwerktheorien* zum Thema machte.[1] 2015 schließlich wurde in Innsbruck eine gemeinsame Tagung der DGfE-Sektion Medienpädagogik (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) und der AG Medienkultur und Bildung der Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM) abgehalten, aus welcher u. a. die MEDIENIMPULSE-Ausgabe 2/2015 *Begründungen und Ziele der Medienbildung* resultierte.

Auch wenn die Zuordnung nicht restlos aufgehen mag, wird hier angenommen, dass sich medienwissenschaftliche ForscherInnen eher den Kulturwissenschaften, ErziehungswissenschaftlerInnen den Sozialwissenschaften zuordnen. Weiter wird angenommen, dass sich an diesen singulären Veranstaltungen ein jeweils verschiedener, aber in allen Fällen theoretisch begründeter Brückenschlag zwischen den Perspektivierungen ablesen lässt. Zu guter Letzt greift der Beitrag einen jener Stränge auf, die für sich beanspruchen, eine theoretisch-methodologisch stimmige Modellierung des Zusammenhangs der symbolischen Sphäre mit jener des Handelns (und der Subjekte und Objekte) zu leisten. Anhand der praxeologischen Diskurstheorie und -analyse wird am Beispiel des Handelns mit digitalen Daten eine Perspektivierung auf 'symbolisches Handeln' als 'diskursive Praxis' eingeführt, die – so die Hoffnung – innerhalb der Rahmung durch den Dispositivbegriff ein 'Sowohl-als-Auch' der Zugänge erziehungswissenschaftlicher Medienforschung eröffnen kann.

2. Erziehungs- und medienwissenschaftliche Perspektivierungen von Medienbildung

Die Medienwissenschaftler und Mitglieder der AG Medienkultur und Bildung, Julius Othmer und Andreas Weich (2015: 9ff), eröffnen den bereits angesprochenen Sammelband *Medien – Bildung – Dispositive* mit der Frage: "In welchem Verhältnis stehen Medien und Bildung?", um in ihrer Einleitung eine gegenwärtige Annäherung an ihre Beantwortung von den spektralen Enden der Medienwissenschaft und der Erziehungswissenschaft her zu skizzieren. Vom Pol der Medien her

werden, so die Autoren, "die kultur- und subjektkonstitutiven Leistungen von Medien verhandelt. Medien sind aus dieser Warte traditionell nicht nur als technische Artefakte, sondern erst im Zusammenspiel aus Technik, Symbolen, Institutionen, Praxen, räumlichen Anordnungen und verschiedenen Diskursen zu verstehen" (ebd.: 10).

Das hier gezeichnete Bild bildet also eine beinahe einseitige Wirksamkeit der 'Medien' (verstanden etwa als komplexe mediale Konstellationen) auf Subjekte ab, die durch jene konstituiert, also hervorgebracht werden. Lediglich die genannte 'Praxen' weisen vorsichtig darauf hin, dass Subjekte aufgrund ihrer konkreten Handlungen ihrer subjektivierten Position am Ende eines Wirkungszusammenhangs entkommen können. Folgerichtig wird konstatiert: "Medien determinieren aus dieser Warte, was Bildung sein kann und sein soll." (ebd.)

Im Hinblick auf erziehungswissenschaftliche bzw. medienpädagogische Zugänge halten die Autoren fest, dass die

"Rolle der Medien [...] zumeist in einer von zwei Funktionen [verbleibe]. Entweder als didaktische Hilfsmittel zur Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen oder aber als Technologien zu welchen Nutzungspraxen beobachtet und verschiedene Kompetenzen ausgebildet werden sollen. Medien sind aus dieser Warte entweder Objekt von oder verfügbares Werkzeug für Bildung." (ebd.: 11).

Gleichwohl in der Folge relativiert wird und deutlich für Vermittlungsbemühungen plädiert wird (die zudem mit dem Sammelband geleistet werden), fehlt in dieser Darstellung mit Blick auf Wolfgang Ruge "Suchanfrage" (vgl. Ruge 2014: 198ff) mit der dritten 'Medienpädagogik' als einer Pädagogik *der* Medien jene Medienpädagogik, die anstatt der Pole eine Kopplung markieren hätte können:

"Medien sind hier nicht als Mittel oder Gegenstand von Lernprozessen interessant, sondern es wird vielmehr davon ausgegangen, dass Medien als Rahmen für Bildungsprozesse des Individuums fungieren. Medien und Bildung werden in dieser Position auf einer begrifflich-theoretischen Ebene miteinander verzahnt." (ebd.).

Den Theoriestrang der "strukturalen Medienbildung" (vgl. Jörissen & Marotzki 2009) diskutieren Weich und Othmer allerdings in einem früheren Aufsatz aus medientheoretischer Perspektive und kommen abgesehen von kleineren Kritikpunkten zum Fazit, "dass sich mit der Strukturalen Medienbildung ein theoretischer Ansatz etabliert hat, dessen Grundannahmen an viele medienwissenschaftliche Theorieansätze anschlussfähig sind" (Weich & Othmer 2014). Als zentraler Kritikpunkt bleibt die Möglichkeit der Subjekte zu Autonomie stehen, über deren Verstricktheit in mediale Konstellationen ("Dispositive") innerhalb der Medienwissenschaft überwiegend Einigkeit bestehe.

Das handlungsfähige Subjekt aber, das als Adressat etwa einer handlungsorientierten Medienpädagogik angenommen wird,[2] muss bis zu einem gewissen Grad 'gerettet' werden, wenn Bildungsprozesse nicht zur Gänze als Unterwerfung unter historisch spezifische Subjektivierungsweisen begriffen werden sollen (vgl. Ricken 2015: 54f) oder andere Instanzen wie soziale Gruppen als Trägerinnen von Bildungsprozessen konzipiert werden (vgl. Koenig 2013). Nicht immer – und selten innerhalb der Medienpädagogik – wird diese Rettung so vehement und fundiert vorgetragen wie von Astrid Messerschmidt (2007: 7), wenn sie im Rückgriff auf Heydorn und die Tradition der Kritischen Erziehungswissenschaft schreibt:

"Im Bildungsprozess vollzieht sich die Anpassung an eine in sich widersprüchliche Gesellschaft, die gebildete Subjekte braucht. Kritische Pädagogik zielt auf die Reflexion des Prozesses, bei dem Bildung zugleich zur Anpassung an die geforderte Subjektivierung eingesetzt wird wie auch die reflexive Infragestellung dieser Vereinnahmung ermöglicht."

Begreifen wir Subjektivierungen wiederum als symbolische, bedeutsame und damit machtvollen Ordnungen, die hier im Prozess der Bildung zugleich als unterwerfende wie auch infragezustellende entworfen werden, können wir den Bogen zurück zur Medientheorie und der Frage nach dem Verhältnis von Medien und Bildung bzw. Zeichen und Mensch spannen. Implizit an die poststrukturalistischen Konzepte von Performativität und Iterabilität anschließend, bietet der

Medienwissenschaftler Hartmut Winkler eine Mediendefinition an, die dem angestrebten 'Sowohl-als-Auch' zuarbeitet, obwohl sie Medien als "Zeichenmaschinen" behauptet und semiotisch angelegt ist, denn

"[d]as zentrale Rätsel des Semiotischen ist, auf welche Weise der Code [...] selbst in die Welt kommt. Auf welche Weise also, so wurde oben gefragt, wird der Code selbst artikuliert? Ist er einerseits Bedingung der aktuellen Äußerungsakte, kann er selbst keine andere Quelle haben als die Äußerungsakte der Vergangenheit. [...] Der Code also ist ebenso Voraussetzung wie Resultat; Äußerungspraxen und symbolisches System sind zyklisch miteinander verbunden. Spezifisch ist die Tatsache, dass es unendlich viele Äußerungsakte sind, die dem Code seine Form geben; Diskurs schlägt in Struktur um" (Winkler 2008: 219).

Hiermit dürfte sichtbar werden, wie sich eine Verschränkung der zwei oft als grundverschieden behaupteten Perspektiven von Erziehungs- und Medienwissenschaft bzw. Sozial- und Kulturwissenschaften denken lässt. Zwei Leerstellen müssen nach dieser kurzen Skizze in Kauf genommen werden: Erstens ist mit der produktiven Macht von Äußerungsakten (Praktiken) nicht notwendigerweise zugleich eine intentionale Handlungsmacht einzelner Subjekte mit behauptet. Zweitens liegt es zwar nahe, es wird aber nicht explizit formuliert, dass "unendlich viele Äußerungsakte" nicht nur gleichzeitig dem Code entstammen und ihn hervorbringen, sondern gleichermaßen den 'Äußerungsausübenden' gegenüber wirksam werden, d. h. den Code subjektivierend applizieren wie auch veränderte Subjektivierungsweisen hervorbringen. Diese zweite Leerstelle wäre jene, die als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse zu bezeichnen wäre. Im Hinblick auf die Möglichkeiten disziplinenübergreifender Ansätze möchte ich mich Petra Missomelius (2015: 4) anschließen, die im Nachklang der Tagung in Innsbruck festhält, dass bei allen Unterschieden in den Ansätzen, den theoretischen Grundannahmen usw. "adopting a view that embraces multiple perspectives can possibly put questions in more concrete terms and more clearly formulate problems, thereby meeting the need for reflection in relation to media."

3. Diskursive Praktiken in medialen Dispositiven

Zuvor wurden (Äußerungs-)Akte als konzeptionelles Bindeglied zwischen den Forschungstraditionen behauptet. Wie genau diese Scharnierfunktion ausgestaltet ist, soll im Folgenden anhand einer spezifischen Weiterentwicklung diskursanalytischer Forschungsstrategien verdeutlicht werden, nämlich der praxeologischen Diskursanalyse.[3] Wieder – diesmal im Rahmen von Reckwitz' Kultursoziologie – begegnen wir zunächst erneut einer binären und durchaus den vorangegangenen vergleichbaren Skizze der Forschungsansätze:

"Im Feld der kulturwissenschaftlichen Analyseansätze der Gegenwart [...] stehen sich als Antworten auf die Frage, was die letzte, erste oder kleinste Einheit der kulturwissenschaftlichen Analyse ausmacht, zwei zunächst gegensätzliche Optionen gegenüber: die Option der 'Praktiken' und die der 'Diskurse'" (Reckwitz 2008: 188).

Diese Opposition zwischen Praxeologie (eng verbunden mit dem Namen Bourdieus) und Diskursanalyse (hierfür steht ihm Foucault Pate) eröffnet Reckwitz vorläufig, um sie in der Folge Schritt für Schritt aufzulösen. Als "Praxis/Diskurs-Komplexe" bezeichnet er jene "umfassende[n] Dispositive" (ebd.: 201), die das Zusammenspiel von Wissensformationen, sozialen Praktiken, Artefakten etc. umfassen und nicht vom methodischen Zugriff einer der beiden Ansätze zufriedenstellend in den Blick genommen werden können. Werden beide pragmatisch als methodische Zugänge verstanden, so schreibt Reckwitz, "ergibt sich damit ein Muster, in dem sich die Inkommensurabilität beider Forschungsstrategien auflöst und in dem sich beide in der Forschungspraxis zu überschneiden beginnen" (ebd.: 200).

Das Verhältnis von Diskurs und Praktiken wurde von verschiedensten AutorInnen höchst unterschiedlich gefasst und dabei, wie Silke van Dyk (vgl. 2010: 171ff) anmerkt, mehrfach anhand von eingeschlichenen Kategorienfehlern bestimmt. So sind mit Diskursen nicht spezifische Äußerungen gemeint, sondern "Aussagesysteme, [die] im Hinblick auf

ihre Strukturen und Regeln [...] zu analysieren sind" (ebd.: 171). Diskursive Praxis sei folglich nicht mit sprachlichen Praktiken oder mit nicht-routinisiertem Praxiswissen gleichzusetzen (vgl. ebd.: 172), sondern sie "ist die anonyme, d. h. überindividuelle Praxis, die in einem Feld die Begriffe mit Bedeutung füllt, die Objekte bezeichnet, diese damit erst sozial wahrnehmbar macht. [...] Mit einer Bourdieuschen Wendung kann man sagen: die diskursive Praxis ist eine strukturierte und strukturierende Praxis" (Diaz-Bone 2006: 73f).

Wir finden in dieser Konstellation also eine ähnliche Anordnung wie zuvor bei der Relation von Code und Äußerungsakt in Winklers semiotischer Mediendefinition: die diskursive Ordnung wird je über diskursive Praxis hergestellt, und d. h. reproduziert. Zugleich ergibt sich über die Wiederholung in "diskursiver Performativität" die Möglichkeit von "Resignifizierungen [...], deren Ursprung und Ende nicht feststehen und nicht feststellbar sind. In diesem Sinne stellt eine 'Handlung' kein singuläres Geschehen dar" (Butler 2006: 30). Praxis und Diskurs stellen sich nunmehr nicht mehr als oppositionelle Konzepte der Aufordnung von Welt dar, sondern "als zwei aneinander gekoppelte Aggregatzustände der materialen Existenz von kulturellen Wissensordnungen" (Reckwitz 2008: 202). Außerhalb des Diskurses, d. h. jenseits der diskursiven Praxis, ist kein Wissen sag- oder in anderer Form artikulierbar (vgl. Diaz-Bone 2006: 78). Ähnlich muss sich Baackes Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Symbolen, auf welche im Call zu dieser Ausgabe referiert wird, auf ihre Relevanz befragen lassen. Im Modus einer "interpretativen Analytik", wie sie Diaz-Bone (ebd.: 75ff) vorschlägt diskursanalytisch gefasst, bestünde der Unterschied zwischen Sprechhandlungen und anderen (z. B. nicht-sprachlicher Alltagshandlungen) v. a. in der Art potenziellen Datenmaterials im Rahmen einer Forschungsarbeit. Wenn diese verschiedenen empirischen Gegenstände – etwa unter dem Diktum des Dispositivbegriffs – zusammengedacht werden sollen, stellt sich die Frage,

"wie diese miteinander verbunden sind, in welchen Relationen sie sich bewegen und wie sie zu einem Netz verwoben werden. [...] Analog zur

Bestimmung des Diskursiven als unumgänglicher Mittler zwischen roher und sozialer Welt ist auch das Dispositiv in dieser Diktion nicht 'Gegenstand' der Analyse im Sinne eines Ensembles heterogener Elemente. Vielmehr skizziert es den Weg zwischen den Elementen oder beschreibt den Kitt, der diese heterogenen Elemente zu dem zusammenfügt, was wir als Wirklichkeit erleben" (van Dyk 2010: 178).

Was die VertreterInnen der praxeologischen Diskursanalyse bislang weniger beachtet haben, ist die Relation dieser Grundannahmen zum medialen Dispositivbegriff, wie er ansatzweise an mehreren Stellen, und auch hier im interdisziplinären Zusammenspiel, entwickelt wurde (vgl. Othmer & Weich 2015; Dreesen u. a. 2012; Kumięga 2012). Hierbei stellt sich die Frage, welche Spezifität den Medien als Medientechniken und als kulturelle Konfigurationen im Konzert der im Dispositiv verknüpften heterogenen Elemente zukommt. Wenn van Dyk bereits eine Bestimmung des Diskursiven als "unumgänglicher Mittler zwischen roher und sozialer Welt" vornimmt, können mediale Anordnungen in der Folge als 'Mittler dieses Mittlers' begriffen werden und zugleich als bedeutungstragende und daher Verfestigungen diskursive(r) Praktiken?

Meine erste, rein additive Annäherung an diesen Komplex muss mittlerweile geradezu naiv erscheinen (vgl. Dander 2014). Im Abgleich des medialen Verhältnisses, wie es nach Winkler skizziert wurde (Relation von Code und Äußerungsakten), mit dem Verhältnis der heterogenen Elemente des Dispositivs (diskursive Praktiken, Artefakte etc.) erweist sich der beidseitige Überschuss als überraschend gering. Eine sorgsame Verschaltung im Kleinen erscheint daher zielführender als die simple Ergänzung des einen mit dem andern.

Der Code, "Voraussetzung und Artikulationsbedingung aller Zeichenpraktiken" (Winkler 2008: 219), kann auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Wird die Annahme global aufgefasst, ähnelt der Begriff jenem des Diskurses (den Winkler selbst explizit nennt: "Diskurs schlägt in Struktur um"). Der operative Charakter des Medialen (eben auch: des Codes, des Diskursiven) erlaube das 'Probehandeln', für dessen "Operativität und Performativität" (ebd.: 218) der Computer (frz.

ordinateur) mit seiner Hard- und Software Pate steht. Wird genauer nach den "Artikulationsbedingungen aller Zeichenpraktiken" gesucht, muss die Suche unweigerlich auf den technischen und damit auch formgebenden Charakter medialer Anordnungen stoßen (vgl. Winkler 2004: 9f), die mit Winkler eng mit den Praxen verwoben seien. So plädiert er dafür, "die Technik selbst als eine Niederlegung, eine Verhärtung, als ein besonders materiell-verhärtetes Resultat diskursiver Praxen zu konzipieren" (Winkler 2008: 220). Die wechselseitige Verhältnisbestimmung, die an allen Stellen in eine diskurstheoretische Rahmenziehung zu münden vermag, welche somit in der Forschungspraxis wiederum einer praxeologischen Diskursanalyse zugänglich wird, dürfte deutlich geworden sein.

Welchen Beitrag zu einer differenzierten Analyse Überlegungen der Akteur-Netzwerk-Theorie leisten können, versucht Silke van Dyk herauszuarbeiten (vgl. 2010: 180ff), nachdem sie Latours Assoziationen "Parallelen zur Foucaultschen Bestimmung des Dispositivs als Verknüpfungstypus" (ebd.: 180) bescheinigt. Er arbeite gleichfalls an der Überwindung der "Trennung von Wort und Welt" (ebd.: 182). So sei mit und von ihm zu lernen,

"dass es nichts Stummes im Diskurs gibt, dass also auch die vermeintlich stummen, da (zunächst) sprachlosen Entitäten einerseits (symbolische) Aussageform annehmen und andererseits ein in die Materialität eingelassenes Skript aufweisen, das 'Aufforderungscharakter' erhalten kann" (ebd.: 190).

Diese Skripts sind nicht nur ein Hinweis sowohl auf den medialen Charakter des Materiellen, als auch auf den materiellen Charakter des Medialen, sondern zugleich ein weiteres, wenn auch inverses Argument für die Dezentrierung des handlungsfähigen Subjekts. Wenn die Dinge Handlungen nicht bloß ko-konfigurieren, sondern ihnen selbst (wenn nicht autonome, so doch zumindest delegierte oder sedimentierte) Handlungsmacht zugeschrieben wird, gilt es vonseiten der Medienpädagogik umso mehr zu reflektieren, wie das Subjekt, seine

pädagogische Praxis oder seine Bildung in Auseinandersetzung mit den (medialen und materiellen) Dingen zu denken sei.[4]

4. Digitale Daten als diskursive Praxis

Dieser letzte Abschnitt wird die vorangegangenen Überlegungen exemplarisch auf einen Gegenstand anlegen, der für die Medienpädagogik ein relativ junges Interesse markiert: digitale Daten.[5] Um die Akzentuierung des vorgeschlagenen Zugriffs über diskursive Praxis zu verdeutlichen, wird diesem eine kontrastive Übertragung auf die im medienpädagogischen Feld etablierte Kategorie des *Medienhandelns* vorangestellt.

Handeln bzw. Medienhandeln stellt zwar keine dominante, aber doch eine grundlegende Kategorie in der medienpädagogischen Forschung und Praxis dar. Wie Sandra Aßmann (vgl. 2013: 44ff) aufzeigt, leitet sich diese Bedeutsamkeit aus der doppelten Rolle der Erziehungswissenschaft (und ihrer Subdisziplinen) als Reflexions- und Handlungswissenschaft ab, die professionell pädagogische Handelnden (deskriptive und normative) Aussagen über Prozesse von Erziehung und Bildung zur Hand geben möchte. Medienkompetenz figuriert in dieser handlungstheoretisch-pädagogischen Denkweise als Voraussetzung für Medienhandeln. Rezeptives wie produktives kommunikatives Handeln mit Medien gilt als Zielkategorie, gleichwohl Kompetenz, Handeln und Kommunikation, etwa bei Baacke, als interdependent aufgefasst werden. Einigkeit besteht in verschiedenen Modellierungen u. a. weitestgehend über das Menschenbild, welches auf der "Mündigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Subjektes" (ebd.: 64) beruhe.

Diese Grundannahmen führen zu einem spezifischen Bild von Mediennutzenden im Kontext digitaler Daten. Internet-User werden als lernende Individuen angenommen, die grundsätzlich fähig sind, sich selbstbestimmt im Internet zu bewegen, es für kommunikative Zwecke zu nutzen und dabei jeweils bewusst und intentional Handlungen in Auseinandersetzung mit dem Medium zu setzen. Das Internet erscheint

hierbei als technisches Kommunikations- und Übertragungsmedium, aber im weiteren Sinne auch als kultureller Konnex von Identitätsaushandlungen und Bedeutungszuschreibungen, als sozialer Raum und schließlich als Raum des Lernens und der Bildung, in welchem User überwiegend handlungsfähig und selbstbestimmt ihren Interessen (*Uses*) folgen. Ziel (intentionalen) medienpädagogischen Handelns ist es, die Handlungs- und Reflexionsfähigkeit dieser User weiter zu fördern, sodass ihr (nicht gerichtetes) Online-'Verhalten' immer noch mehr ein (intentionales, bewusstes, reflexives) Online-'Handeln' wird. Sie werden also etwas über die Infrastrukturen gelernt und ein Verständnis davon erlangt haben, was digitale Daten sind bzw. inwiefern sie Relevanz für einzelne NutzerInnen oder auch ganze Gesellschaften (im soziologischen und ökonomischen Sinne) haben. Aufgrund dieses Wissens werden sie ihr eigenes Datenhandeln kritisch reflektieren und ggf. modifizieren.

Vorteile dieser Deutungsweise finden sich zum einen im überschaubaren Zuschnitt des Gegenstandsbereichs auf den subjektiven Sinn und mediale Oberflächenstrukturen. Es wird eine Komplexitätsreduktion vorgenommen, die angesichts der Aufgabe u. a. handlungsleitende Aussagen für die medienpädagogische Praxis treffen zu wollen nicht nur notwendig, sondern sogar hilfreich erscheint. Darin findet sich bereits der zweite Aspekt aufgehoben, denn zum anderen muss die "Handlungswissenschaft" Medienpädagogik handlungsfähige Subjekte annehmen, um einer handlungsorientierten medienpädagogischen Praxis überhaupt handlungsanleitend zuarbeiten zu können. Darüber hinaus bieten die Konzepte einen messbaren Zugriff auf die empirische Wirklichkeit, die angesichts des gegenwärtig vorherrschenden, öffentlichen und bildungspolitischen Diskursklimas in der beforschenden Feedbackschleife erhöhte Wirksamkeit verspricht.

Verschieben wir den Fokus nun zu einer Perspektivierung entlang des Begriffs diskursiver Praxis, nähern wir uns dem Phänomen von der 'anderen Seite', indem wir nämlich gerade nicht den subjektiven Sinn in den Mittelpunkt stellen, sondern versuchen, die wabernden Rahmungen nachzuzeichnen, in welchen möglicherweise so etwas wie subjektiver

Eigensinn figurieren kann, der durch die Subjektivierung überhaupt erst denkbar wird (vgl. etwa Alkemeyer & Villa 2010; Butler 2006: 70). Von Interesse sind die heterogenen Elemente, von denen oben die Rede war: Hardware (Computer und mobile Geräte, Internetleitungen, Sendemasten, usw.), Software in all ihren übereinander gelegten Schichtungen, der materielle Kontext der Nutzung (Energie, Nahrung, ein 'Ort', etc.)[6], einzelne User sowie die symbolische Strukturiertheit dieser Elemente.

Ausgangspunkt einer Analyse wäre hier die diskursive Praxis, die bspw. ethnografisch erforscht werden könnte, wenngleich sich im digitalen Feld Limitierungen auftun, die in einem Klassenzimmer nicht in der Form gegeben sind. Aber auch text- oder bildbasierte Dokumente bzw. digitale Daten selbst als sich im permanenten Verarbeitungsprozess befindliche diskursive Praktiken können als Datenmaterial herangezogen werden, um Antworten auf die folgenden Fragen zu suchen: Welche Subjektpositionen werden entlang welcher Regeln, Differenzlinien und Grenzen des Erkennbaren auf welche Art und Weise diskursiv hervorgebracht, wie werden diese Strukturen in den konkreten Praktiken aufgeführt und missgedeutet? Inwiefern ist die diskursive Praxis nicht-menschlicher Akteure wie etwa von Computerprogrammen als Zwischeninstanz wirksam und treten auch hier Umdeutungen auf (Bugs, Hacks, Mods)? Inwiefern sind auch diese nicht-menschlichen Akteure wiederum Dokumente für diskursive Praxis? Schließlich: Lassen sich aus der analysierten Konstellation bildungsrelevante Konsequenzen auf Ebene von Subjektivierungsweisen ablesen, oder auch auf der Ebene von Institutionen als relative Verfestigungen diskursiver Strukturierungen?

Von diesem Vorgehen lässt sich eine detailliertere Analyse von medialen Dispositiven als Ensemble dezidiert heterogener und doch durchweg diskursiver Elemente versprechen, die es vermag produktive Wechselwirkungen zwischen Diskurs und Praxis, zwischen der symbolischen Sphäre und jener des 'Handelns' zu theoretisieren und interpretativ zu analysieren. Der Schwerpunkt wird hierbei allerdings nicht auf das intentionale Handeln einzelner gelegt, sondern im Gegenteil

auf überindividuelle Praktiken, die gleichermaßen die Verfestigung und Verflüssigung diskursiver Strukturen analytisch zugänglich machen. Auf diese Weise werden Einschränkungen individueller Handlungsfähigkeit beschreibbar und entsprechende Reflexionsbedarfe für die medienpädagogischen Professionen können formuliert werden.

5. Ausblicke

Ausgehend von der dreifachen Differenzlinie zwischen (1) Sozial- und Kulturwissenschaften, (2) zwischen der Sphäre des Symbolischen und jener des Handelns sowie (3) zwischen Mensch, Medien und den Materialitäten wurde argumentiert, dass und inwiefern es lohnt, in der interdisziplinären Auseinandersetzung mit Medienbildung das Gemeinsame zu betonen und nach Möglichkeit voneinander zu lernen, Begriffe zu schärfen. Komplexere gesellschaftliche (und das heißt auch: mediale) Konstellationen verlangen nach komplexeren theoretischen und methodologischen Antworten. Angesichts dessen erscheint es nur sinnvoll, die Expertisen aus verschiedenen Fachrichtungen heranzuziehen, um zu zufriedenstellenden Antworten zu kommen.

Als eine mögliche theoretische Perspektivierung wurde die praxeologische Diskursanalyse eingeführt, der durch die enge, prozesshafte Verschränkung von Diskurs und Praxis ein theoretisch schlüssiger Brückenschlag sowohl zwischen den Fachrichtungen, als auch zwischen den Sphären der symbolischen Struktur einerseits und performativen Prozessen andererseits gelingt. Unter Rückgriff auf medientheoretische Grundlagen und den Dispositivbegriff wurden mediale Konstellationen und die 'Dingwelt' versuchsweise in den Zusammenhang eingepasst.

Schließlich wurde mit Blick auf das Handeln mit digitalen Daten bzw. durch digitale Daten als diskursive Praktiken kontrastiv verdeutlicht, welche Akzentuierungen sich durch diese Verschiebung des Blickwinkels für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung ergeben können. Auslassen musste dieser Text (neben vielem anderem) eine explizite

Einbindung von Bildungsprozessen in die Subjektivierungslogik der Diskurstheorie. Hier gilt es nicht nur theoretisch, sondern vor allen Dingen auch empirisch zu ergründen, ob sich der vorgeschlagene methodologische Rahmen als tragfähig erweisen kann. Hier warten im Hinblick auf Online-Ethnografien von digitalen (Daten-)Praktiken methodische Herausforderungen darauf, angegangen zu werden.

Anmerkungen

[1] Das Programm findet sich unter <http://www.uni-magdeburg.de/iniew/forschung/theorieforum/2014> (letzter Zugriff: 19.09.2015); der Tagungsband ist 2016 zu erwarten. Nur am Rande auf der Tagung erwähnt und dennoch für die genannte Beobachtung relevant ist die Übertragung von Aspekten der Actor-Network-Theory auf die erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Forschung und Theoriebildung (vgl. Jörissen 2015; Nohl & Wulf 2013)

[2] Vgl. dazu etwa den Diskussionsbeitrag von Dieter Spanhel (2015: 3) zur Frage der Zielbestimmung von Medienbildung: "Aus dieser Sicht möchte ich den Prozess der Medienbildung auf jene reflexiv gesteuerten Lernprozesse eingrenzen, in denen die Heranwachsenden Medien verantwortungsbewusst auswählen und Medienhandlungsmuster kreativ einsetzen, um anstehende Entwicklungsaufgaben, kritische Lebenssituationen oder Anforderungen aus der Umwelt in Übereinstimmung mit gesellschaftlich gültigen Normen und Werten zu bewältigen suchen."

[3] Argumentation wie auch Textauswahl in diesem Kapitel folgen über weite Strecken jener von Daniel Wrana, die er dem Workshop zur *Diskursanalyse* auf der DGfE-Summerschool 2015 in Erkner bei Berlin zu Grunde gelegt hat (als Textbasis dazu vgl. etwa Wrana u. a. 2014; Ott & Wrana 2010).

[4] Ebenfalls in Fortführung der Gedanken Latours wie auch inspiriert von Nohls "konjunktiven Transaktionsräumen" (vgl. 2013) versucht Benjamin Jörissen (vgl. 2015) eine Verhältnisbestimmung von "Design und Subjektivation" und in die Dinge eingeschriebene Nutzungsformen:

"Insbesondere hochtechnologisierte Dinge, die im letzten Jahrzehnt eine enorme, multiple (wenn nicht geradezu rhizomatische) Präsenz im Alltag vieler Menschen erhalten haben, tendieren aufgrund ihrer immanenten Komplexität (Geschlossenheit, Feinmechanik, Elektronik) zu einer starken Intoleranz gegenüber unvorhergesehenen Gebrauchsformen" (ebd.: 229f). Über Althussers Konzept der "Anrufung" stellt Jörissen interessanterweise wiederum eine Verbindung zur Machttheorie bei Foucault und zur Theorie performativen Handelns bei Butler her, um die designte Wirksamkeit der Dinge zu beschreiben (vgl. ebd.: 225ff).

[5] Eine Begriffsbestimmung und Differenzierung des Gegenstands findet sich z.B. bei Dander/Aßmann (vgl. i.V.).

[6] Im politischen Kontext würde Judith Butler (Butler 2011) wohl von "material supports for action" sprechen, also den reproduktiven Bedingungen für die (öffentliche, politische) Artikulation.

Literatur

Alkemeyer, Thomas/Villa, Paula-Irene (2010): Somatischer Eigensinn? Kritische Anmerkungen zu Diskurs- und Gouvernamentalitätsforschung aus subjektivationstheoretischer und praxeologischer Perspektive, in: Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernamentalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen, Frankfurt/M.: Campus, 315–335.

Aßmann, Sandra (2013): Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity, Wiesbaden: Springer.

Butler, Judith (2011): Bodies in Alliance and the Politics of the Street. Vortrag in Venedig am 7. Sept. 2011, organisiert vom Office for Contemporary Art Norway (OCA), online unter: <http://www.eipcp.net/transversal/1011/butler/en> (letzter Zugriff: 19.09.2015).

Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Dander, Valentin (2014): Zones Virtopiques. Die Virtualisierung der Heterotopien und eine mediale Dispositivanalyse am Beispiel des

Medienkunstprojekts "Zone*Interdite", Innsbruck: Innsbruck University Press. http://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/zones-virtopiques.pdf (letzter Zugriff: 19.09.2015).

Dander, Valentin/Aßmann, Sandra (i.V.) (2015): Medienpädagogik und (Big) Data: Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung und -praxis, in: Gapski, Harald (Hg.): Big Data und Medienbildung, Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW, München: kopaed.

Diaz-Bone, Rainer (2006): Die interpretative Analytik als methodologische Position, in: Kerchner, Brigitte/Schneider, Silke (Hg.): Foucault: Diskursanalyse der Politik. Eine Einführung, Wiesbaden: Springer, 68–84.

Dreesen, Philipp/Kumięga, Łukasz/Spieß, Constanze (Hg.) (2012): Mediendiskursanalyse. Diskurse – Dispositive – Medien – Macht, Wiesbaden; VS Verlag für Sozialwissenschaften.

van Dyk, Silke (2010): Verknüpfte Welt oder Foucault meets Latour. Zum Dispositiv als Assoziation, in: Feustel, Robert/Schochow, Maximilian (Hg.): Zwischen Sprachspiel und Methode. Perspektiven der Diskursanalyse: Bielefeld: transcript, 169–196.

Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung, in: Jörissen, Benjamin/Meyer, Tosten: Subjekt Medium Bildung. Medienbildung und Gesellschaft, Wiesbaden: Springer, 215–233.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – eine Einführung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Koenig, Christoph (2013): Bildung im Netz: Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities, Glückstadt: VWH.

Kumięga, Łukasz (2012): Medien im Spannungsfeld zwischen Diskurs und Dispositiv, in: Dreesen, Philipp/Kumięga, Łukasz/Spieß, Constanze (Hg.): Mediendiskursanalyse. Diskurse – Dispositive – Medien – Macht, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25–45.

Messerschmidt, Astrid (2007): Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault, in: Pädagogische Korrespondenz, 36, 44–59.

Missomelius, Petra (2015): Media Education, quo vadis? in: MEDIENIMPULSE. Beiträge zur Medienpädagogik, 2, online unter: <http://medienimpulse.at/articles/view/797> (letzter Zugriff: 19.09.2015).

Nohl, Arnd-Michael (2013): Sozialisation in konjunktiven, organisierten und institutionalisierten Transaktionsräumen: Zum Aufwachsen mit materiellen Artefakten, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 2, 189–202.

Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (2013): Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 2, 1–13.

Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hg.) (2015): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ott, Marion/Wrana, Daniel (2010): Gouvernamentalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen, in: Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernamentalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen, Frankfurt/M.: Campus, 153–181.

Reckwitz, Andreas (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation, in: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 188–209.

Ricken, Norbert (2015): Bildung als Dispositiv – Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters, in: Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 41–58.

Ruge, Wolfgang B. (2014): Pädagogik * Medien – Eine Suchanfrage, in: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.): Perspektiven der Medienbildung, Springer: Wiesbaden, 187–207.

Spanhel, Dieter (2015): Der Prozess der Medienbildung bei Kindern und Jugendlichen und seine Ausrichtung durch Medienerziehung, in: MEDIENIMPULSE. Beiträge zur Medienpädagogik, 02, online unter: <http://medienimpulse.at/articles/view/792> (letzter Zugriff: 19.09.2015).

Weich, Andreas/Othmer, Julius (2014): Medienbildung und Medientheorie – Versuch eines medienwissenschaftlichen Beitrags, in: Dichtung Digital. Journal für Kunst und Kultur digitaler Medien, 43, <http://www.dichtung-digital.de/journal/aktuelle-nummer/?postID=2226> (letzter Zugriff: 19.09.2015).

Winkler, Hartmut (2004): Mediendefinition, in: MEDIENwissenschaft: Rezensionen | Reviews, 0, 1, 9–27, online unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/ep/0002/article/download/1857/1767> (letzter Zugriff: 19.09.2015).

Winkler, Hartmut (2008): Zeichenmaschinen. Oder warum die semiotische Dimension für eine Definition der Medien unerlässlich ist, in: Münker, Stefan/Rösler, Alexander (Hg.): Was ist ein Medium?, Frankfurt a./M.: Suhrkamp, 211–221.

Wrana, Daniel u. a. (2014): Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft, in: Angermüller, Johannes u. a. (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Bielefeld: transcript, 224–238.